

Centros educativos que dan respuesta a los retos educativos actuales implicando a la comunidad escolar: Dos estudios de caso

Carmen Álvarez¹, María Verdeja Muñiz²

¹Universidad de Cantabria, ²Universidad de Oviedo (Spain)

mcalvarezalvarez@gmail.com, verdejamaria@uniovi.es

Received October, 2012

Accepted July, 2013

Resumen

Objeto: Explorar formas actuales de participación entre los centros educativos y sus comunidades escolares que demuestran ser satisfactorias.

Diseño/metodología: Se realizan dos estudios de caso en dos escuelas innovadoras siguiendo un modelo de investigación cualitativa, realizando observación participante, entrevistas y foros de debate con las personas implicadas.

Aportaciones y resultados: Se analizan cuatro prácticas para aproximar escuela y comunidad: la Acción Tutorial, la Apertura del Centro a la Comunidad, la implementación de Grupos Interactivos y la creación de una Comisión de Familias.

Limitaciones: Los resultados no son representativos de lo que sucede en el común de las escuelas.

Implicaciones prácticas: Cada centro debe explorar sus propias posibilidades y límites para favorecer la relación centro-comunidad apostando por el máximo de formas organizativas colaborativas entre los diferentes agentes para dar respuestas conjuntas a los retos educativos actuales.

Implicaciones sociales: Toda la comunidad educativa debe ser bien recibida en los centros escolares para contribuir a la mejora escolar del alumnado y que haya una verdadera implicación comunitaria.

Valor añadido: Cuando se genera una fuerte sinergia entre el conjunto de los componentes de la comunidad educativa todos sus miembros pueden aportar respuestas a los retos actuales del ámbito escolar en un plano horizontal.

Palabras clave: Relación escuela-comunidad, Participación de las familias, Estudio de casos, Desarrollo comunitario

Códigos JEL: I21

Title: Centres that respond to today's educational challenges involving school community: Two case studies

Abstract

Purpose: Explore current forms of involvement between schools and their school communities that prove to be satisfactory.

Design/methodology/approach: Are carried out two case studies in two innovative schools, following the model of qualitative research, performing participant observation, interviews, and discussions with the individuals involved.

Findings and originality/value: Discusses four practices to approach school and community: the Tutorial Action, the Opening of the Centre to the community, the implementation of interactive groups and the creation of a Commission of families.

Research limitations/implications: The results are not representative of what happens in the common schools.

Practical implications: Each centre should explore their own possibilities and limits to encourage the school-community relationship betting on the maximum of collaborative organizational forms among the different agents, to provide joint responses to today's educational challenges.

Social implications: The entire educational community should be well received in centers to contribute to school improvement of students and there is a real community involvement.

Originality/value: When a strong synergy is been generating between all components of the educational community all members can provide answers to the current challenges of the school environment, in a horizontal plane.

Keywords: Relationship School-community, Families participation, Case study, Community development

Jel Codes: I21

Introducción

Las relaciones entre los centros educativos y sus comunidades constituyen un espacio de tensiones no siempre bien resueltas, sin embargo, desde la investigación, se considera un elemento nuclear vertebrador del desarrollo formativo del alumnado: a nivel personal, social, académico e incluso vocacional y profesional (Cieza, 2010). Toda escuela, inevitablemente, se ubica en un entorno social y cultural que forma parte de la misma en tanto que de ella proceden los estudiantes con los que se trabaja en los centros educativos. Sin embargo, muchas veces la relación escuela-comunidad es tan escasa que podría decirse que cada una constituye un universo que camina en paralelo al otro la mayor parte del tiempo, lo cual es curioso, ya que la tarea educativa es conjunta y de ella son responsables ambos.

Formalmente, en España, los Consejos Escolares constituyen el medio de participación de toda la comunidad escolar, pero la experiencia y la investigación han venido demostrando que no siempre es así por los problemas usuales que ocasionan los modelos participativos representativos (San Fabián, 2008) y porque las relaciones que se han gestado entre los participantes no siempre han sido dialógicas, sino de poder, constituyéndose en un marco más de decisión en el que el profesorado ha llevado la voz cantante del camino a recorrer por el centro escolar. En este artículo indagamos sobre las razones por las que esto sucede y recogemos dos estudios de caso de escuelas bastante diferentes entre sí, pero que han tratado de dar respuesta a sus necesidades implicando a la comunidad educativa a través de buenas prácticas innovadoras para la mejora de los procesos organizativos (Bravo-Ibarra & Herrera, 2009).

Las relaciones de los centros educativos y su comunidad: la participación de las familias

La relación centro-comunidad es un tema de mucho interés actualmente y con cierta trayectoria de investigación, tanto en el panorama nacional como internacional, ya que se considera que la colaboración entre las escuelas y sus comunidades constituyen un aspecto clave para la mejora educativa y organizacional (Apple & Beane, 1997; Martínez Bonafé, 2003; Epstein & Salinas 2004; Epstein & Sanders 2006; Price-Mitchell, 2009; Feito, 2011; Lobman, 2011; Wringley, Thomson & Lingard, 2011).

Sobre las relaciones centro-comunidad tenemos en la legislación educativa española variados antecedentes a lo largo de la secuencia de reformas educativas: LOECE (1980), LODE (1985), LOGSE (1990), LOPEG (1995), LOCE (2002) y actualmente la LOE (2006). La Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985), subraya de manera especial la importancia de la participación y regula el funcionamiento de los Consejos Escolares de los Centros. En el preámbulo de la misma, se plantea la participación como garantía de libertad y de influencia de los agentes sociales en la vida de los centros. La Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes (LOPEG, 1995), por su parte, ha regido cómo debe ser la participación y gestión de las escuelas, ampliando la concepción de la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar y la autonomía de los centros para desarrollarla. La actual Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) en el Título V relativo a la participación, autonomía y gobierno de los centros, hace alusión a la corresponsabilidad que existe entre el profesorado y las familias en la educación del alumnado, responsabilizando a las administraciones educativas de facilitar, promover e incentivar la colaboración efectiva entre escuela y comunidad.

Como afirma Rivas (2007), la participación es un mecanismo legal, imprescindible y necesario para aunar esfuerzos e ir al unísono en la educación y en la formación integral de los niños y niñas. Sin embargo, como subraya Feito, para el profesorado “padres y alumnos –no digamos el personal de administración y servicios– son legos en materia educativa y, en consecuencia, no pueden opinar sobre materias técnicas” (Feito, 2011, page 106) y poco a poco van quedando fuera de los marcos en los que se toman decisiones. Con las sucesivas reformas educativas, se ha ido dando cada vez más peso al profesorado en los procesos de toma de decisiones, mientras que la familia en este sentido, ha ido quedando desplazada. Como afirma Rivas (2007, page 562), “aunque el mecanismo legal previsto proporciona un amplio marco para hacer efectiva la participación, por sí misma no cambia las actitudes y prácticas”, ni de profesorado, ni de familias.

Rivas, Leite y Cortés plantean que se va produciendo un distanciamiento de las familias respecto de la vida de los centros escolares y un creciente rechazo de los estudiantes ante propuestas y escenarios que les son totalmente ajenos y, a menudo, agresivos, a la par que “los centros, educativos se profesionalizan, y quedan en manos de los profesionales de la educación, la cual se reduce a una cuestión de “especialistas” y no de construcción colectiva y pública que dé respuesta a la necesidad y a la demanda de formación y de elaboración de conocimiento” (Rivas, Leite & Cortés, 2011, page 164).

Para invertir esta situación, la participación de la comunidad educativa es fundamental, tanto para dar respuesta a los diferentes retos educativos del momento que preocupan a gobiernos,

pueblos y comunidades como para conseguir un cambio profundo y relevante en las estructuras educativas (Mingorance & Estebaranz, 2009). Además, la colaboración centro-comunidad es necesaria para revalorizar el carácter inclusivo, participativo y democrático de la educación haciendo referencia al contexto de los cambios sociales y sus efectos en las instituciones socializadoras e integrar, articular y compartir la responsabilidad educativa entre las tres grandes esferas de influencia que confluyen sobre el alumnado: familia, escuela y comunidad (Nieto, 2011). Si la participación puede contribuir a la calidad educativa parece razonable mejorar la calidad de la participación, a dos niveles: interno (profesorado, alumnado y familias) y en el entorno próximo implicando al sistema social más amplio (Martínez & San Fabián, 2002).

Si tenemos en cuenta los numerosos retos a los que se enfrentan hoy en día los sistemas educativos, tales como la educación en valores, la atención a la diversidad o la preparación para la vida activa; sólo pueden ser afrontados con el compromiso conjunto de los diversos agentes: profesorado, familias, estudiantes, administradores, así como otras agencias sociales, económicas y culturales del contexto. Puede afirmarse que hay centros educativos en los que la apertura al entorno supondría un gran potencial y un increíble recurso para la comunidad escolar, sin embargo, centro y comunidad, parece que en ocasiones constituyen universos paralelos.

Las relaciones entre familias, alumnado, profesorado y comunidad en general suelen estar plagadas de tensiones mal resueltas, dándose lo que algunos investigadores denominan un “cruce de culturas”, que provoca desencuentros negativos para todas las personas (Rivas et al., 2011). La cotidianidad escolar incita a pensar que las familias en los centros educativos “estorban”, generándose un esquema reproductivo muy negativo, que expulsa a las familias de participar en las dinámicas de las escuelas (Flecha, Padrós & Puigdemívol, 2003), basado más en obstáculos de índole ideológica que política o normativa (Gómez, 2010).

Pese a que las investigaciones revelan que una gran parte del profesorado está abierto y receptivo a la participación de las familias (Epstein & Salinas 2004; Epstein & Sanders 2006; Price-Mitchell, 2009; Lobman, 2011; Wringley et al., 2011), la mirada de éste suele ser reducida. Así, por ejemplo, sorprende que los tres campos que el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria destaca que son los más adecuados para la participación de las familias sean “el AMPA”, “si su hijo va mal” y “si son llamados” (Verdeja, 2010).

Los centros, por lo general, aún tienen que explorar y explotar múltiples vías para transformar los mismos espacios y hacerlos más acogedores para toda la comunidad, así como implicar directamente a familias y alumnado en las experiencias y decisiones que se toman, reconociendo así sus derechos y su singularidad y al mismo tiempo su condición de miembros

de una comunidad, promoviendo la renovación organizativa de las escuelas (González, 2011). El éxito de este proceso de cambio en la escuela está en función de dos variables: el surgimiento de la innovación y el compromiso de las personas implicadas (Rivas, 2007). En todo caso, cuando la comunidad educativa colabora en la escuela, alivia el desbordamiento y desesperanza de los docentes, contribuye al fortalecimiento de sus capacidades profesionales y hacen de los centros espacios para el crecimiento personal de todos (González, 2011).

Las investigaciones realizadas en catorce países europeos al amparo del Proyecto INCLUD-ED sobre las prácticas educativas que generan más inclusión y éxito escolar han puesto de manifiesto la correlación entre la colaboración escuela-familia y la mejora, demostrando que la implicación de las familias y de la comunidad en la escuela aumentan el rendimiento del alumnado y contribuyen a la inclusión educativa y social y a crear una escuela con más sentido (Elboj & Niemela, 2010; García, Mircea & Duque, 2010; Martínez & Niemelä, 2010).

Desde el INCLUD-ED se han identificado y definido las cuatro formas de participación que mayor impacto tienen en el éxito educativo del alumnado y en la cohesión social. Éstas son: la formación de familiares, la participación en procesos de toma de decisión importantes, la participación en el desarrollo del currículo y la evaluación e implicación dentro de espacios de aprendizaje, incluyendo las aulas (Martínez & Niemelä, 2010). Estos cuatro tipos conllevan mejoras tanto en el rendimiento académico del alumnado, como en otros aspectos del desarrollo diario de las escuelas, como la convivencia, las relaciones entre las familias y la escuela, etc., sin embargo, no son las únicas. En la relación familias-centro caben gran número de prácticas, y éstas deben producirse en coherencia con el sistema social en el que está inmersa cada escuela concreta.

En España, los centros que desde hace años vienen desarrollando estas prácticas son las Comunidades de Aprendizaje que han contribuido a transformar la dinámica de sus escuelas para convertirlos en espacios más participativos, abiertos y plurales; soñando toda la comunidad el centro deseado y poniéndose manos a la obra en su construcción solidaria (Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2006), diluyéndose cada vez más la tendencia a separar lo que es centro y lo que es comunidad, ofreciendo un modelo teórico-práctico deseable para todas las escuelas. Una de las características principales de las Comunidades de Aprendizaje es su apuesta por el diálogo igualitario como principio, que permite desarrollar un esfuerzo solidario entre los miembros de la comunidad encaminado a lograr la igualdad educativa de todas las alumnas y alumnos. La transformación de un centro en Comunidad de Aprendizaje está orientada por el sueño conjunto de la escuela que una comunidad escolar quiere conseguir, donde la responsabilidad no recae exclusivamente en manos del profesorado, sino en la

participación conjunta de éstos con las familias, alumnado, las asociaciones del barrio y el voluntariado (Flecha et al., 2003).

Una de las formas que se emplean en las Comunidades de Aprendizaje para favorecer la interrelación de los diferentes miembros son las comisiones mixtas, es decir, grupos heterogéneos compuestos por agentes representantes de toda la comunidad que deciden sobre el futuro de la escuela, generando un liderazgo distribuido (Cardona, 2004). Como ha afirmado Flecha:

"Una actuación de éxito para la participación decisoria y evaluativa es crear comisiones mixtas de trabajo en las que familiares, maestras y maestros, miembros de la comunidad y otros agentes educativos y sociales toman decisiones conjuntamente y posteriormente evalúan el cumplimiento de las mismas. También son de éxito las comisiones mixtas de evaluación formadas por diversidad de agentes educativos, incluyendo profesorado y familias, que evalúan conjuntamente la tarea realizada por el centro educativo" (Flecha, 2010, page 158).

Llegados a este punto, podemos preguntarnos qué posibilidades de relación centro-comunidad tienen aquellos centros educativos que no son Comunidades de Aprendizaje y que posiblemente no lo lleguen a ser en el futuro por las dificultades que este proceso de cambio implica.

Marco metodológico

Tratando de analizar qué pueden hacer los centros educativos convencionales para favorecer la relación centro-comunidad, hemos realizado dos estudios de caso, siguiendo una metodología etnográfica: durante dos cursos se ejecuta una observación participante en aulas y centros, efectuando entrevistas y foros de debate con todos los diversos agentes implicados en los procesos de cambio, con el objetivo de valorar la satisfacción/insatisfacción que el mismo provoca en la escuela.

Se elige el estudio de casos como marco de investigación cuando lo que interesa conocer, como es nuestro caso, implica profundizar en un fenómeno relevante en su marco natural, en uno o varios espacios especialmente indicados para explorar ese fenómeno. El objetivo último de los estudios de caso es conocer una unidad de análisis a fondo con el interés de ofrecer ideas que contribuyan a mejorar esa realidad local y tomar decisiones informadas (Stake 2005; Álvarez & San Fabián, 2012), que a su vez, puede ser de utilidad para otros casos, ya sean éstos más o menos afines (Bassey, 2000; Chavarría, Hampshire & Martínez, 2004; Collier, 2005; Grandon, 2011). Tal es la situación que planteamos.

Según Stake (2005, page 11), la nota distintiva del estudio de casos está en la comprensión en profundidad que se realiza de la realidad objeto de estudio: "El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes". La potencia y justificación investigadora de un estudio de caso se basa en el supuesto de que lo global se refleja en lo local, es decir, en "la naturaleza holográfica de la realidad, describiendo cualquier proceso de una unidad de vida en sus diversas interrelaciones con su escenario cultural" (Álvarez & San Fabián, 2012).

En esta investigación hemos seleccionado los dos centros objeto de investigación porque en ambos casos se trata de escuelas innovadoras en lo relativo a las relaciones escuela-comunidad. Se trata de dos centros públicos de Educación Infantil y Primaria bastante diferentes en sus contextos: uno es asturiano y el otro cántabro. También son diferentes en sus acciones: el primero desarrolla la relación con la comunidad a través del Proyecto de Apertura del Centro del mismo y de la acción tutorial; el segundo a través de una comisión de familiares y una red de voluntariado que acude a la escuela a realizar "grupos interactivos". Por último, destaca que en el primer caso el cambio se produce sobre todo por parte de un docente (un profesor-tutor del tercer ciclo) que encabeza y lidera el proceso, envolviendo en él al equipo directivo; mientras en el segundo, el cambio se inicia con una docente (una profesora-tutora del tercer ciclo) incluyendo en el proceso a otros cinco profesores más de la escuela y al equipo directivo.

En ambos casos se podría decir que se implementan conscientemente acciones contando con familias, alumnado, profesorado y otras personas del entorno próximo: asociaciones culturales, bibliotecas públicas, personal de administración y servicios del centro, ciudadanos del barrio, etc., para favorecer la relación entre el centro y su comunidad.

Centros que se abren a la comunidad e implican a las familias

Caso A

El caso A es un centro educativo asturiano situado a las afueras de Oviedo. Se trata de un centro de doble línea con un profesorado cuya media de edad supera los cincuenta años, que ha visto incrementar su porcentaje de alumnado inmigrante en los últimos años hasta un 25%. Este centro público contaba con alumnado de clases sociales medias-bajas, bajas y muy bajas, lo que suponía para el profesorado en muchos casos una dificultad de cara a favorecer la relación centro-comunidad.

Para estudiar la relación del centro A con la comunidad se han analizado dos vías fundamentales y destacadas: la acción tutorial del profesorado (aunque nos centraremos en exclusiva en cómo la desarrollaba el citado docente, dado que estaba profundamente

concienciado con la tarea constituyendo un referente para otros profesionales) y el desarrollo del Plan de Apertura del Centro a la Comunidad (que coordinaba este mismo profesor, actuando como líder institucional), dándole especial protagonismo a las familias y la comunidad educativa del centro en general.

Por lo que respecta a la tutoría cabe destacar la implicación del citado profesor en su positiva relación con la comunidad educativa a través de varias fórmulas que categorizamos a continuación.

- CERCANÍA: Siendo una persona cercana y amistosa que aprovechaba cualquier oportunidad para entablar conversación con las familias de su alumnado y con la comunidad en general.

Antigua alumna. Siempre fue muy agradable con todas las familias de sus alumnos.

Entrevistadora. ¿Y en qué lo notabas tú?

Antigua alumna. Lo notaba en su forma de hablar, de tratar a la gente.

Cualquier docente que se proponga relacionarse con la comunidad educativa de su centro debe superar los prejuicios relativos al contexto socio-económico del alumnado y familias y abrir cauces para la comunicación. Como afirma esta antigua alumna en una entrevista, el trato afable y la forma de referirse a las familias de este profesional era diferente de las habituales y su repercusión es muy positiva.

- COMUNICACIÓN: Realizando reuniones frecuentes con las familias más predispuestas de su alumnado y provocándolas con aquellas más difíciles.

Antiguo alumno. Gracias a él se preocupó mi padre de mí por primera vez y fue a la escuela. Nunca antes había ido a la escuela a nada, ni a una reunión ni a nada y un día mi tutor lo llamó y fue, por primera y única vez.

Las reuniones individuales y en grupo siempre son un recurso que los docentes pueden emplear. Como plantea este alumno, gracias a una llamada del docente y una reunión personal, se puede implicar a un familiar en la formación de un hijo, incluso en dinámicas más amplias a nivel de centro.

- APERTURA: Estableciendo un horario de atención a familias en el tiempo posterior a las clases y ampliando éste cuando la situación lo requiere. A continuación se muestra el testimonio de una madre cuyo hijo fue alumno durante varios cursos del citado profesor-tutor:

Madre. *El jueves a la hora de visita yo estoy trabajando y no puedo ir. Él me recibe cuando pueda. Sé que hay alumnos que no va nadie en todo el año. Él intenta estar en contacto con las familias, y a las reuniones intenta que vengamos los máximos posibles, le da rabia que seamos pocos. Y siempre le digo que ante cualquier problema no dude en llamarme.*

Un gesto como establecer un horario de atención a familias conocido por todos (alumnado, familias y profesorado) y su apertura, si fuese necesario, para atender a quienes tengan más limitaciones horarias puede contribuir a cohesionar centro y comunidad.

- EMPEÑO: Defendiendo la relevancia de que las familias estén próximas al centro en los foros que fuese (en reuniones formales como los claustros de profesorado o los equipos multidisciplinares de ciclo, así como en todo tipo de encuentros informales), incluso cuando una parte del profesorado del centro se resistía a ello. Así valora una profesora especialista el empeño de este docente en relacionarse con las familias del centro educativo.

Profesora. *¿Si veo que favorezca las vías de comunicación con las familias? Desde luego que sí. Más que ningún otro profesor que yo haya conocido hasta ahora. En muchísimos aspectos: no sólo en tener contactos con ellos para hablar cuestiones puntuales, sino que todas las actividades que yo veo que organiza, siempre deja buena cuenta para que participen las familias y una de sus preocupaciones, en las actividades que compartimos siempre fue el rechazo del resto del profesorado a abrir esa puerta de participación a las familias.*

Entrevistadora. *¿Te ha dicho que el resto del profesorado no está dispuesto a abrir la puerta de participación a las familias?*

Profesora. *Cierta parte del profesorado sí, la mayoría no.*

Profesor. *Se ve. No hace falta que nadie lo diga.*

El profesorado más innovador en materia de apertura del centro a las familias tenía que luchar permanentemente contra la tendencia negativa a esta práctica mostrada por una parte importante del profesorado del centro.

- PROPUESTAS: Proponiendo actividades que permitan abrir vías de comunicación con las familias y otros miembros de la comunidad escolar.

Madre antigua alumna. *"Una de las cosas en las que se molestó mucho de aquella fue en abrir el centro a la comunidad, a los padres, preparaba charlas y conferencias. Creo que antes no se hacía. La primera que vi, fue él el que lo*

empezó a mover, y es complicado mover a los padres porque si no tienen que trabajar tienen que hacer otra cosa, pero él siempre trataba de buscar algún tema que te enganchara o alguna cosa que te interesara referente a ellos. Eran muy interesantes. Siempre sacas cosas, conclusiones y aprendes a saber por qué camino tienes que ir con ellos, porque es difícil educarlos. No puedes ser ni muy buena ni muy mala. Ni puedes ser su amigo, tienes que ser su madre”.

Como se puede deducir de las cinco ideas anteriores, la acción tutorial abre vías de relación familia-centro muy importantes, que la comunidad valora positivamente como hemos podido leer en los testimonios de las personas implicadas.

La segunda vía que ha dirigido este docente-líder en su centro, en colaboración con el equipo directivo y otros docentes, para favorecer la relación del centro educativo con su comunidad, ha sido la elaboración de un Plan de Apertura del Centro a la Comunidad (PACC). Pese a que el objetivo de los PACC en las escuelas es “abrir el centro a toda la comunidad”, el foco principal sigue siendo el alumnado, como lo ha sido tradicionalmente, ofreciéndole actividades extraescolares, talleres, clases de refuerzo, etc. Solamente en contados centros se organizan, al amparo de este plan, actuaciones dirigidas a la comunidad escolar entendida en sentido amplio. Tal es el caso del centro A, que también desarrollaba una Escuela de Padres, y un Club de Lectura para adultos (abierto a la intervención de toda la comunidad, en el que participaban familiares, profesorado de ese y otros centros, profesionales de la red de bibliotecas públicas, alumnado de prácticas de magisterio, una profesora universitaria, etc.). En una entrevista con el director del centro éste comentó:

Entrevistadora. *¿Así que el proyecto de apertura de centros se dirige principalmente a actividades para los alumnos? Es apertura, pero es para alumnos. ¿A las familias no se las contempla directamente?*

Director. *Menos, menos, menos. Hay una menor proporción, sí.*

Entrevistadora. *¿Es cosa del coordinador del PACC que se enfatice también en las familias?*

Director. *Claro. Sí, sí, sí. Yo no conozco otros proyectos de apertura, pero me da la impresión que está todo dirigido a alumnos en los otros centros. Y él con la familia lo intentó con las conferencias, lo intentó con la fiesta de fin de curso, que bueno, es una chorrada, pero ahí está. Hay una manera de conseguir la implicación con las familias y es esa. Ahí está. Y ahí dio en el clavo. Hasta el final peleando.*

De las entrevistas y foros de debate se deduce una alta satisfacción por parte de todas las personas implicadas en este Plan. Podríamos decir, que en estas dos medidas, la acción tutorial y los PACC, los centros educativos que deseen implicarse tienen dos aliados importantes para acercar escuela y comunidad.

comentan los principales resultados, mostrando como en todos los casos se están buscando espacios para la relación escuela-comunidad y se generan resultados positivos.

Caso B

El caso B es un centro cántabro situado en el casco antiguo de Castro Urdiales, una ciudad limítrofe con el País Vasco, comúnmente conocida por ser “ciudad dormitorio” de Bilbao. Se trata también de un centro de línea dos con un profesorado cuya media de edad ronda los cuarenta años que, como el otro, ha comenzado a matricular algunos alumnos inmigrantes en los últimos años, si bien el porcentaje de los mismos en el centro es muy bajo. Las clases sociales de las familias que escolarizan a sus miembros en el centro son medias y bajas.

Para estudiar la relación del centro B con la comunidad se han analizado dos vías fundamentales y destacadas: la experiencia de crear “grupos interactivos” en seis aulas y la de crear una comisión de familias que se reúne periódicamente para mejorar la comunicación del centro con las mismas.

El centro B ha venido dando pasos en los pasados cursos con el objetivo de configurarse como Comunidad de Aprendizaje (Elboj et al., 2006), pero de momento no lo es. Dado que inicialmente no se contaba con la aprobación de un porcentaje significativo del claustro para iniciarse en este proceso se optó por emprender prácticas propias de estos centros: grupos interactivos y tertulias literarias (Álvarez & Larrinaga, 2012), constituyendo la primera de estas prácticas una forma de aproximación centro-comunidad.

Los grupos interactivos son una forma diferente de enseñanza en el aula y consisten en hacer conjuntos dentro de la clase de alumnado con diferente nivel de conocimientos, género, etnia, etc. para acelerar el aprendizaje de todos. En estos grupos entran a colaborar voluntarios de la comunidad educativa (padres, profesores jubilados, abuelos, estudiantes de magisterio en prácticas, etc.) y se hacen tareas que suelen ser de repaso, de tal manera que en el grupo es probable que algunos alumnos ya sepan resolverlas mientras otros aún muestran dificultades. En el tiempo de una o dos clases se organizan tantas actividades para realizar como grupos hay en el aula y éstos van rotando por las diferentes actividades solucionándolas con el apoyo de las personas voluntarias, que no se encargan de “enseñar” cómo se resuelven los ejercicios, sino de contribuir a que se desarrolle una trama de interacciones dialógicas entre los miembros

del grupo para que todos los niños del grupo aprendan a resolver las tareas propuestas, colaborando entre sí (Elboj et al., 2006).

Las principales oportunidades que hemos detectado en los grupos interactivos son:

- **ENRIQUECIMIENTO:** El alumnado se enriquece con las aportaciones de las personas voluntarias que entran a colaborar en ella y las personas voluntarias con el alumnado. Así lo ve una alumna y un alumno del centro:

Alumna. Me gusta trabajar en grupos interactivos porque hablamos de cómo se resuelve el ejercicio hasta que lo hacemos y nos ayudamos entre nosotros y el voluntario también nos va guiando y nos ayuda a aprender.

Alumno. Lo que más me gusta de trabajar en los grupos es que el voluntario te vienen a ayudar, son majos y te ayudan a entender mejor las cosas.

Al alumnado le gusta esta forma de trabajo, como manifiestan siempre que tienen oportunidad de hacerlo, aprenden y se enriquecen.

- **COMUNICACIÓN:** Se genera un vínculo de comunicación fluido y cercano entre voluntariado y profesorado y ambos aprenden entre sí.

Voluntario. Ahora valoro más el trabajo de los maestros porque veo lo duro que es. Yo estoy una hora y media a la semana y pienso en la maestra que está todos los días a todas horas y me compadezco de ella.

El voluntariado respeta cada vez más la dureza del trabajo de los docentes y éstos agradecen su colaboración desinteresada en el centro, sin la cual no es posible hacer los grupos interactivos.

- **AGRADECIMIENTO:** El voluntariado agradece poder participar en la educación de los niños y éstos se lo agradecen a las personas voluntarias, generando lazos afectivos.

Voluntaria. Me gusta ver la evolución de los niños cada semana y saber que están aprendiendo mientras se lo pasan muy bien. Sería bueno que se implicaran cuantas más personas mejor porque los niños aprenden mucho más así.

Alumno. Me gustaría conocer a todos los voluntarios de la escuela porque los que conozco me parecen muy majos y son muy buenos porque nos ayudan siempre.

Para alumnado y profesorado los vínculos generados son reconfortantes y ayudan a generar y desarrollar unas relaciones entre personas de distinta edad que más

adelante serán la base del día a día en sus relaciones sociales, profesionales y personales.

- APOYO: El voluntario y el profesorado se apoyan en el aula para evitar la exclusión del alumnado con más dificultades, ofreciéndole el apoyo que requiera.

Voluntaria. Nadie queda fuera. Todos hacen la actividad. Se ayudan entre sí y los ayudo yo también y todos aprenden. Así se atiende a todos y todas. No se deja fuera a nadie.

En línea con los grupos interactivos y la innovación que su desarrollo comporta entroncan otros cambios que se han ido generando con posterioridad y demuestran que es posible trabajar de manera solidaria entre maestros y familias. Este curso el equipo directivo del centro ha realizado un notable esfuerzo por acercarse a las familias de todos los grupos creando una comisión de familiares que mantenga reuniones periódicas (a ser posible todos los meses), para intervenir sobre todas aquellas carencias o problemas que se vayan detectando. Para ello se han realizado reuniones al comienzo del curso con las familias de todos los grupos y se ha elegido un delegado de cada uno, configurándose así una comisión de familias comprometida con la mejora escolar del centro. La misma se reúne todos los meses y a ella acuden representantes de todos los cursos (de cada uno hay un representante y un vicerrepresentante, por si el primero falla) y al menos dos miembros del equipo directivo (generalmente directora y jefa de estudios). En estas reuniones se dan a conocer conflictos, se plantean propuestas y se piensan soluciones conjuntamente entre profesorado y comunidad. Como plantea una persona participante en esta comisión que también es voluntario en grupos interactivos:

Padre. Esta escuela se ve que tiene interés en acercarse a las familias, aunque hay profesores que siguen siendo reacios y eso es negativo, pero no hay duda de que trabajan por y para la comunidad.

Esta práctica ha sido valorada muy positivamente por el equipo directivo y por las personas que durante todo el curso han participado en las reuniones de la comisión, así como por el alumnado. Asimismo, estas dos prácticas pueden ser consideradas como buenas estrategias para aproximar los centros escolares y sus comunidades.

Discusión y conclusiones

En ambos casos, los centros educativos A y B, han apostado por relacionarse con la comunidad educativa y lo han conseguido, siguiendo fórmulas diferentes, que perfectamente podrían ser complementarias, contribuyendo a favorecer un mayor diálogo entre el centro escolar y su entorno.

Cada una de las estrategias seguidas por las escuelas es interesante y valiosa. Aunque en ocasiones, en el plano teórico, demos por superadas muchas tendencias, la realidad nos muestra día tras día que en los centros educativos aún quedan muchas vías de relación con la comunidad sin explorar y/o explotar, tratando de integrar todo tipo de personas.

Haciendo balance de estas dos escuelas, atendiendo al surgimiento de la innovación y de las personas implicadas, las dos dimensiones más importantes en estos procesos de cambio (Rivas, 2007), podemos sintetizar las propuestas de la siguiente manera:

	Surgimiento	Vía de relación	Personas implicadas	Contexto
Caso A	Un docente en colaboración con el equipo directivo	Acción tutorial	Tutor, alumnado tutorizado, familias de su grupo y familias del centro.	Centro (más allá del aula)
	Un docente en colaboración con el equipo directivo y el AMPA	Proyecto de Apertura del Centro a la Comunidad	Profesor, alumnado, equipo directivo, familias, AMPA y personas y entidades del barrio.	Centro en su totalidad
Caso B	Una docente, en colaboración con el equipo directivo	Grupos interactivos	Tutores, alumnado, familias, personas voluntarias (de la comunidad local).	Centro (seis aulas implicadas)
	El equipo directivo, en colaboración con los tutores y familias	Comisión de familias	Equipo directivo y familias de todos los cursos.	Centro en su totalidad

Tabla 1. Síntesis de la apertura a la comunidad que realizan los dos casos examinados

Desarrollando el máximo de estrategias de relación escuela-comunidad se pueden llegar a diluir los límites entre ambas, apostando por fórmulas pedagógicas innovadoras, ricas y democráticas.

Pese a que el estudio solamente alcanza a recoger las prácticas desarrolladas por dos centros educativos, lo cual constituye una limitación metodológica, las pautas seguidas en ambos centros nos hacen pensar que todo centro que desee innovar en la línea de relacionar familia y centro tiene a su alcance una diversidad de prácticas posibles y que en la integración de varias de ellas se juega el éxito de la colaboración. Por ello, consideramos que sería interesante ampliar este estudio a más escuelas para conocer más prácticas innovadoras que se desarrollen en otros centros o cómo funcionan estas mismas de nuestro estudio ejecutadas en distintos lugares con diferentes personas. Rivas (2007, page 568) plantea que “participar no

sólo supone que los padres se impliquen y se responsabilicen de su tarea sino también que la escuela facilite los cauces y brinde las oportunidades necesarias de colaboración para desarrollar este ejercicio". Los casos mostrados son claros ejemplos de que es posible una apertura del centro a la comunidad, y de que las aportaciones que pueden hacer los miembros de comunidad educativa en general, pueden ser muy valiosas para todos, ya que cada persona puede aportar algo y su labor y participación, redundan en la mejora de las relaciones de la comunidad educativa. Para ello, consideramos fundamentales y necesarias dos cuestiones:

- **La formación del profesorado sobre la relevancia de favorecer la relación centro-comunidad y evitar que la escuela se cierre sobre sí misma.**

La formación inicial y permanente del profesorado no ha acertado a mostrar a los docentes la relevancia de la colaboración con la comunidad ni cómo ésta puede intentarse, pese a su importancia. Un tutor de Educación Primaria (caso B), así nos lo ha manifestado en el proceso de investigación:

Profesor. A mí me gustaría estar tranquilo cuando tengo que hablar con las familias en las reuniones, pero no es así. ¿Dónde se aprende a tratar con las familias? A mí eso no me lo han enseñado nunca, ni en la facultad ni en otra parte. Yo no sé relacionarme con las familias, me cuesta, me pongo tenso.

Tanto en la formación inicial como permanente el foco se sitúa siempre en el alumnado, pero son escasos los intentos que se realizan para favorecer la formación del profesorado en relación a la comunidad. Es necesario, ahora y en el futuro, ir invirtiendo esta arraigada tendencia.

- **La cooperación horizontal entre los miembros de la comunidad educativa.**

Asimismo, es fundamental y necesaria la cooperación horizontal del centro con los familiares, ciudadanos, grupos, instituciones, asociaciones y empresas del entorno, que en sí y por sí mismos constituyen una fuente inexplorada e inexplorada de recursos lógicos, humanos, materiales y económicos. Una forma de lograr esto pueden ser las comisiones mixtas (Flecha, 2010) y la adopción de modelos de liderazgo innovadores (Cardona, 2004). A este respecto, consideramos que es fundamental el apoyo que brindan la investigación y las experiencias educativas, así como su divulgación, puesto que puede contribuir y favorecer la participación de la comunidad educativa en un contexto en el que los grandes retos del momento hacen imprescindible la implicación de toda la ciudadanía.

La colaboración de las familias y la comunidad en los centros debe dejar de ser una de las asignaturas pendientes de los centros educativos en pleno siglo XXI y pasar a ser una realidad que cada centro debe explorar de manera contextualizada para promover

una verdadera cultura participativa en los centros educativos más allá del sistema representativo propuesto por los Consejos Escolares que facilite un mayor protagonismo de toda la comunidad educativa y contribuya a la creación de espacios y estructuras de diálogo y aportación comunes y solidarios.

Es mucha la importancia que tiene la cooperación de la comunidad educativa y la implicación de las familias en los contextos educativos para la formación actual de la infancia. Ahora más que nunca es un momento en el que hay que enfrentarse a cambios y retos educativos donde se hace imprescindible el trabajo conjunto. La investigación educativa pone de manifiesto una y otra vez las enormes ventajas que tiene la implicación y participación de todos los agentes educativos en el logro del éxito académico del alumnado y en la cohesión social.

Por todo ello, en el futuro será preciso continuar indagando sobre los modelos de participación que los centros articulan, y muy especialmente sobre aquellos que tienen un marcado cariz innovador y pueden servir de referencia formativa a otras escuelas. Necesitamos saber qué estrategias participativas implementan los centros más comprometidos con la democracia escolar, qué dificultades se encuentran, cuáles son sus beneficios, etc. La investigación cualitativa nos ayuda a comprender la realidad y su carácter holístico nos permite tener una visión en profundidad y contextualizada, pero sería relevante explorar la participación con nuevos estudios de caso más amplios y con otras metodologías.

Asimismo, será preciso abrir nuevas vías de investigación en materia de participación a nivel comparado entre diferentes sistemas educativos y países, para conocer las mejoras que se están produciendo en el campo a nivel mundial y así poder articular nuevas propuestas en España. Disponemos de escasas evidencias científicas respecto a las propuestas más avanzadas en materia de participación de la comunidad en los centros educativos a nivel internacional.

Por otro lado, sigue siendo muy relevante continuar estudiando los temas que gozan de una mayor tradición en el campo, en España y a nivel internacional, como la participación en los Consejos Escolares y otros sistemas representativos o el papel del liderazgo pedagógico en la mejora de la democracia educativa. Aunque la innovación es necesaria, también tenemos que afrontar el reto de articular de la mejor manera posible las propuestas pedagógicas ya instauradas y que en su momento supusieron un impulso a la participación.

El reto posterior será dar transferibilidad de los resultados, ya que en muchas ocasiones y después de un largo proceso de investigación, donde se ha estudiado y profundizado en un caso y por tanto se ha comprendido la realidad y su contexto

haciendo propuestas de mejora, no somos capaces de favorecer la transformación de otras realidades para hacer posibles los cambios (Fullan, 2004).

La investigación educativa, es fundamental para avanzar en los procesos de innovación y cambio en las organizaciones educativas, y al mismo tiempo implica una reflexión sobre las prácticas educativas para encontrar respuestas a los retos educativos del momento colaborativamente, en un plano de trabajo, escucha y relación horizontal.

Referencias

- ÁLVAREZ, C.; LARRINAGA, A. (2012). Iniciando grupos interactivos en la comunidad cántabra. *Aula de Innovación Pedagógica*, 210: 53-57.
- ÁLVAREZ, C.; SAN FABIÁN, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación cualitativa. *Gazeta de Antropología*, 28/1. http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html. (Fecha último acceso: septiembre de 2012].
- APPLE, M.W.; BEANE, J.A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- BASSEY, M. (2000). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- BRAVO-IBARRA, E.; HERRERA, L. (2009). Capacidad de innovación y configuración de recursos organizativos. *Intangible capital*, 5(3): 301-320.
- CARDONA, J. M. (2004). ¿Qué modelo de liderazgo utilizar en la formación y desarrollo y de directivos?. *Intangible Capital*, 0(2).
- CIEZA, J.A. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17: 123-136.
- COLLER, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- CHAVARRÍA, X.; HAMPSHIRE, S.; MARTÍNEZ, F. (2004). Una aproximación a los estudios de caso desde la práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 22: 443-458.
- ELBOJ, C.; NIEMELA, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom: the case of Interactive groups. *Revista de psicodidáctica*, 15(2): 177-189.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M.; VALLS, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- EPSTEIN, J.L.; SANDERS, M.G. (2006). Prospects for change: preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2): 81-120. <http://blog.lib.umn.edu/cehd/teri/epstein%20%26%20sanders%202006.pdf>. (Fecha última consulta: septiembre de 2012).

- EPSTEIN, J.L.; SALINAS, K.C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8): 12-18.
- FEITO, R. (2011). *Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos*. Madrid: Morata.
- FLECHA, R. (2010). Fomentar la participación y formación de familiares. VV.AA. *Libro Blanco para la Educación Intercultural* (pp. 157-159). Madrid: FETE-Escuela. http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/libro_blanco.pdf. (Fecha última consulta: octubre de 2012).
- FLECHA, R.; PADRÓS, M.; PUIGDELLÍVOL, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la Organización Escolar al servicio de la Comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5: 4-8.
- FULLAN, M. (2004). *Las fuerzas del cambio: la continuación*. Madrid: Akal.
- GARCÍA, R.; MIRCEA, T.; DUQUE, E. (2010). Socio-cultural transformation and the promotion of learning. *Revista de psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- GÓMEZ, J. (2010). Fomentar programas y todo tipo de iniciativas que incentiven la participación de las familias, especialmente de origen inmigrante o de otras minorías, en los centros educativos. VV.AA. *Libro Blanco de educación intercultural* (pp. 160-161). Madrid: FETE-Escuela. http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/libro_blanco.pdf. (Fecha último acceso: septiembre, 2012).
- GONZÁLEZ, M.T. (2011). Coordinadas y referentes para la renovación organizativa de los centros escolares, en González, M.T. (Coord.). *Innovaciones en el gobierno y gestión de los centros escolares* (pp. 19-38). Madrid: Síntesis.
- GRANDON, T. (2011). *Book Informing with the Case Method*. London: Informing Science Press.
- LOBMAN, C. (2011). Democracy and development: the role of outside-of-school experiences in preparing young people to be active citizens. *Democracy & Education*, 19(1): 5.
- MARTÍNEZ, B.; NIEMELÄ, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56): 69-77. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9821/9020> (Fecha último acceso: septiembre de 2012).
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2003). ¿Qué dices tú, hoy, de la democracia en la escuela?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3): 105-128.
- MARTÍNEZ, R.A.; SAN FABIÁN, J.L. (2002). Autoevaluación de la cultura participativa del centro. *Organización y Gestión Educativa*, 4: 19-26. <http://www.uniovi.es/COSPRAS/documentos/mod1/autoevaluacionParticipacion.pdf>. (Fecha último acceso: octubre de 2012).

- MINGORANCE, P.; ESTEBARANZ, A. (2010). Construyendo la comunidad que aprende: la vinculación efectiva entre la escuela y la comunidad. *Revista Fuentes*, 9: 179-199.
- NIETO, J.M. (2011). Implicación de las familias en la educación escolar de sus hijos, en González, M.T. (Coord.). *Innovaciones en el gobierno y gestión de los centros escolares* (pp. 209-225). Madrid: Síntesis.
- PRICE-MITCHELL, M. (2009). Boundary Dynamics: Implications for Building Parent-School Partnerships. *The School Community Journal*, 19(2): 9-26.
- PROYECTO INCLUD-ED. <http://www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm>. (Fecha último acceso: octubre de 2012).
- RIVAS, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 238: 559-574. http://revistadepedagogia.org/20080511342/vol.-lxv-2007/nº-238-septiembre-diciembre-2007/la-participacion-de-las-familias-en-la_escuela.html. (Fecha último acceso: octubre de 2012).
- RIVAS, J.I.; LEITE, A.; CORTÉS, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 356: 161-183.
- SAN FABIÁN, J.L. (2008). La voz de los estudiantes en los centros escolares ¿hay alguien ahí?. *Organización y Gestión Educativa*, 5: 27-32.
- STAKE, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- VERDEJA, M. (2010). *Trabajo de investigación: Clima de convivencia y Acción Tutorial: Un estudio de caso en la Educación Secundaria Obligatoria*. Universidad de Oviedo. Documento inédito.
- WRINGLEY, T.; THOMSON, P.; LINGARD, R. (2011). *Changing schools: alternative ways to make a world of difference*. London: Routledge.

Intangible Capital, 2013 (www.intangiblecapital.org)



El artículo está con Reconocimiento-NoComercial 3.0 de Creative Commons. Puede copiarlo, distribuirlo y comunicarlo públicamente siempre que cite a su autor y a Intangible Capital. No lo utilice para fines comerciales. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/es/>